

Marc Böhmann/Regine Schäfer-Munro

# **Kursbuch Schulpraktikum**

Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen

2. Auflage

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

## 7.4 Analyse der fachspezifischen Lernvoraussetzungen

Die Analyse der Lernvoraussetzungen ist als ein Baustein der Rahmenbedingungen zu sehen, bedarf aber gezielterer Reflexion. Denn: Jeder Unterricht vollzieht sich als Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten. Insofern ist es unumgänglich, dass Sie mit Ihrem zu planenden Unterricht an den Lernvoraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen. Dies bedeutet, mitunter genau hinzuschauen und zu eruieren, was die Schüler/innen bereits an Inhalten und Lernmethoden kennen und können. Zur Orientierung können folgende Analyseaspekte dienen:

### Fachliche Lernvoraussetzungen

- allgemeiner Leistungsstand im jeweiligen Schulfach gemäß Lehrplan
- realer, beobachtbarer bzw. indirekt erschlossener Leistungsstand im jeweiligen Schulfach
- vorangegangener Unterricht
- fachspezifische Arbeitshaltung und Lernmotivation
- Vorwissen
- Streuung des Vorwissens: leistungsstarke vs. leistungsschwache Schüler/innen
- außerschulische Vorerfahrungen mit dem Thema
- Einschätzung der emotionalen Betroffenheit
- benutzte Lehrwerke im Unterricht des jeweiligen Faches

### Methodische Lernvoraussetzungen

- Kenntnis bestimmter Unterrichtsformen und Methoden aus dem jeweiligen Fach
- Kenntnis bestimmter Unterrichtsformen und Methoden aus anderen Fächern
- Erfahrung mit bestimmten Unterrichtsformen und Methoden
- Akzeptanz bzw. Motivation im Umgang mit bestimmten Sozialformen und Methoden
- Streuung der methodischen Lernvoraussetzungen

## 7.5 Sachanalyse

»Worum geht es überhaupt in meiner Stunde?« – eine scheinbar banale Frage, die aber, je mehr man sich mit ihr befasst, immer komplizierter werden kann. Aufgabe der Sachanalyse ist es, die sachliche Struktur des Unterrichtsgegenstandes, der Inhalte, offen zu legen. Unstrittig ist: Je gründlicher ein Unterrichtsgegenstand analysiert und erörtert wird, desto besser lässt er sich für den Unterricht didaktisch modellieren. Uneinigkeit besteht dagegen bei der Frage, ob der Gegenstand rein mit fachwissenschaftlichen Methoden unabhängig von fachdidaktischen Entscheidungen und Problemen analysiert werden kann.

Erkenntnistheoretisch muss die Antwort »nein« lauten, denn eine interessenfreie, objektive wissenschaftliche Analyse eines Gegenstandes kann es nicht geben. Bei der

Vorbereitung von Unterricht sind die didaktischen Interessen derartig stark, dass es Augenwischerei wäre, wenn man sie leugnen würde. Bereits die Auswahl eines Textes oder eines anderen Gegenstandes stellt eine zentrale didaktische Entscheidung dar. Die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand ist dieser ersten didaktischen Entscheidung nachgeordnet und beeinflusst die Analyse, deren Ziel es ist, die im Gegenstand liegenden Bezüge für mögliche Lern- und Erkenntnisprozesse aufzudecken. Die Ergebnisse der fachlichen Analyse beeinflussen und modifizieren also wiederum didaktische Entscheidungen. Dieser spiralförmige Prozess ist im Kern didaktisch, da fachwissenschaftliche Befunde letztlich immer didaktischen Entscheidungen dienen: Man wird sich bei der Analyse nicht auf fachliche Details kaprizieren, die für die Stundenplanung abwegig wären. Dennoch hat die »Sachanalyse« ihren Wert.

Dass bestimmte Inhalte überhaupt im Unterricht behandelt werden, ist, Sie wissen das natürlich, keineswegs zufällig oder gottgegeben. Es stellt den Schlusspunkt einer Reihe von Entscheidungen der Lehrplankommissionen und der Lehrer/innen dar. Es gibt Inhalte, die deshalb im Unterricht behandelt werden, weil sie traditionelle Bildungsbausteine darstellen (z.B. Goethes »Faust«). Andere Inhalte sind der Aktualität geschuldet (z.B. Gentechnik, Atomenergie, der Klimawandel, Globalisierung etc.). Wieder andere haben im Laufe der Geschichte eine gravierende Veränderung erfahren (z.B. Elektrotechnik ...) oder werden nur deshalb behandelt, weil sie in vielen Schulbüchern zu finden sind. Manche Inhalte sind verpflichtend, andere sind als »Wahlpflichtinhalte« gekennzeichnet, andere Inhalte haben einen fakultativen Status, können also auch weggelassen werden.

Die Wissensforschung hat vielfältig belegt, dass sich gegenwärtig das Wissen, das die Menschheit anhäuft, in ca. zehn Jahren verdoppelt. Das heißt natürlich auch, dass jede Gesellschaft umso mehr auswählen muss, welche Inhalte Kinder und Jugendliche in der Schule begegnen sollen. Hierzu einige Anregungen zum Nachdenken:

- Bislang spielte die Französische Revolution eine zentrale Rolle im Geschichtsunterricht. 1989 hat es auch in unserem Land eine sogenannte »friedliche Revolution« gegeben. Soll diese deutsche friedliche Revolution mehr oder weniger Unterrichtszeit beanspruchen?
- Während viele Unterrichtsthemen recht wenig mit dem Leben der Schüler/innen zu tun haben, finden andere zentrale Inhalte ihres Lebens kaum oder gar keinen Raum. Ein Beispiel: »Gesundheit/Medizin/Erste Hilfe« spielt eine sehr wichtige Rolle im Leben jedes Menschen. Dennoch geht die Schule darauf, bis auf kleinere Ausnahmen z.B. im Sachunterricht, Sportunterricht oder Biologieunterricht, kaum ein. Ein anderes Beispiel: Jeder Mensch muss im Laufe seines Lebens unzählige Formulare ausfüllen, z.B. bei der Beantragung von BAföG, von Wohngeld oder Arbeitslosengeld oder bei der Lohnsteuererklärung. Im Deutschunterricht oder anderen Fächern findet sich diese Gebrauchstextart »Formulare« gar nicht oder nur kaum.

- Der Lektürekanon des Literaturunterrichts ist in der Mittel- und Oberstufe stark historisch geprägt. Neuere Werke in Epik, Lyrik und Dramatik der letzten zwanzig Jahre spielen kaum eine Rolle. Dennoch soll ja das Ziel des Literaturunterrichts sein, auch aktuelle Werke nach literarischen Gesichtspunkten zu bewerten und am literarischen Leben teilzuhaben.

Die Unterrichtsinhalte sind für Sie als Praktikant/in in aller Regel aus guten Gründen nicht gänzlich frei zu wählen. In der Regel werden Sie entlang des Stoffverteilungsplanes Ihres Mentors, der Struktur des Lehrbuchs, dem Curriculum des Lehrplans oder auch der Dynamik des Lernprozesses in der Klasse bestimmte Themen und Inhalte zugewiesen bekommen oder können darunter spezifische Themen auswählen. Insofern ist zumindest der thematische Rahmen festgelegt. Häufig jedoch ist dieser Rahmen so groß und umfangreich, dass es schwierig oder gar unsinnig sein kann, dazu eine einzelne Stunde oder eine Unterrichtseinheit durchzuführen.

Wenn es bei der Planung einer Stunde oder Unterrichtseinheit darum geht, die Sachstruktur des Inhalts zu klären, so stehen Sie vor der Aufgabe, die inhaltliche Auswahl des Lehrplans quasi noch einmal nachzuvollziehen und sich einerseits klarzumachen, aus welchen einzelnen Bestandteilen ein Inhalt besteht, wie diese Bestandteile zusammenhängen und wie das Ganze mit anderen Inhalten verknüpft ist. Als Richtschnur könnte gelten: Sie müssen den ganzen Arm kennen, um eine Stunde zum kleinen Finger zu halten. Und dies nicht nur, um Schülerbeiträge einordnen zu können oder als richtig bzw. falsch zu werten, sondern vor allem um Bezüge zwischen dem Ganzen und dem exemplarischen Thema zu sehen bzw. in der Planung und dem Unterrichtsgeschehen herzustellen.

Um über das Thema des Unterrichts möglichst umfassend Bescheid zu wissen, ist es in aller Regel notwendig, dass Sie sich aus verschiedenen Quellen informieren: Einerseits sollten Sie die einschlägige Fachliteratur kennen, andererseits aus allgemeinen Nachschlagewerken Überblickkenntnisse ziehen. Darüber hinaus bieten sich Lehrpläne, Schulbücher, vor allem aber mittlerweile das Internet als globale Bibliothek an.

### *Lehrpläne und Schulbücher – wichtige Hilfsmittel, aber keine Bibeln*

Der Umfang dessen, was die Lehrpläne Ihres Bundeslandes für die jeweiligen Klassenstufen als verpflichtenden Lernstoff vorgeben, unterscheidet sich zuweilen beträchtlich. Lehrplan-Revisionen sind häufig nicht nur eine notwendige Antwort der gesamten Gesellschaft auf veränderte Lebenswelten und Anforderungen, sondern mitunter auch einfach Profiler-Gehabe einer Kultusbürokratie oder eines Kultusministers, der vor einer Landtagswahl steht. Lehrer/innen gehen, wenn man der schulpädagogischen Curriculumforschung glaubt, ohnehin recht nonchalant mit neuen Lehrplänen um. Bis diese wirklich in der breiten Praxis umgesetzt werden, steht schon die nächste Lehrplan-Revision an. Und das wissen die, die Lehrpläne

erstellen, sehr genau. Und die Lehrer/innen auch: Sie benutzen zur Unterrichtsvorbereitung vor allem eigene Unterrichtsmaterialien der letzten Jahre sowie das in der Klasse eingeführte Schulbuch (vgl. Becker 2003, S. 87).

Dennoch: Lehrpläne bieten einen unverzichtbaren und auch notwendigen Rahmen für Ihre Unterrichtsplanungen. Und neben der Auflistung von verpflichtenden Lehrinhalten findet man in ihnen auch zahlreiche Hinweise für eine effiziente und anregungsreiche Unterrichtsgestaltung. Alle Lehrpläne sehen auch einen mehr oder weniger großen Spielraum zur eigenen Schwerpunktsetzung vor.

Wie Lehrpläne leisten auch die Schulbücher wertvolle Unterstützung bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Viele Lehrer/innen nehmen zur Unterrichtsplanung mehrere Schulbücher unterschiedlicher Verlage nebst Lehrerbegleitbücher zur Hand und stellen sich so ihre Inhalte, Methoden und Lernmittel zusammen.

Dabei sollten Sie immer bedenken, dass allein die Tatsache, dass ein Inhalt oder ein Text oder eine Aufgabe im Lehrplan oder in einem Schulbuch steht, noch kein Qualitätskriterium ist. Immer sollten Sie versuchen, die Anregungen aus anderen Quellen mit der konkreten Klassensituation vor Ort und dem aktuellen allgemein- bzw. fachdidaktischen Kenntnisstand in Beziehung zu bringen.

Ein Beispiel dazu aus der Deutschdidaktik, hier der Rechtschreibdidaktik, das Ihnen womöglich aus Ihrer eigenen Schulzeit vertraut ist: Seit Jahrzehnten schon werden Schulbücher und Schülerarbeitshefte auf den Markt gebracht, die Übungsbausteine zur Unterscheidung von »ss« und »ß« beinhalten. Es gibt wahrscheinlich unzählbare Sprachbuchseiten und Rechtschreibhilfen für Schüler/innen, bei denen diese entscheiden müssen, ob ein Wort mit »ss« oder »ß« geschrieben wird oder ob ein Wort mit »ss« oder »ß« richtig oder falsch geschrieben ist. Dasselbe Prinzip findet sich bei den allermeisten Rechtschreibschwierigkeiten wieder. Und seit Generationen üben die Lehrer/innen mit diesen Sprachbüchern und diesem Übungsmaterial und machen viel zu oft verwundert die Feststellung, dass sich die Rechtschreibleistung ihrer Schüler/innen bei einem Diktat im Anschluss an eine solche gezielte Übungseinheit zum Fehlerschwerpunkt kaum oder gar nicht verbessert hat. Ja sogar, dass bei der Unterscheidung zwischen »ss« und »ß« mehr Fehler als vorher gemacht wurden. Gibt es eine Erklärung für dieses Problem? Die Lernpsychologie spricht von »Interferenz« bzw. von der pro- und retroaktiven Ähnlichkeitshemmung. Als Erstes beschrieben hat dies der Psychologe Paul Ranschburg in den 1920er-Jahren, berühmt geworden ist es als »Ranschburg'sche Hemmung«. Der Begriff meint: Wenn zwei in zeitlicher Nachbarschaft gelernte Stoffe einander ähnlich sind, sind die Gedächtnisstörungen besonders stark. Der Effekt ist: Die Schüler/innen können sich nicht mehr genau erinnern, wann jetzt ein Wort so oder so geschrieben wird, sie werden unnötig verwirrt. Sie verwechseln dann die Schreibung eines Wortes, obwohl sie eigentlich vorher wussten, wie es geschrieben wird. Diese Ähnlichkeitshemmung greift in allen Fächern, nicht nur beim Rechtschreiben. Dennoch strotzen die meisten Sprachbücher nur so von verwirrenden und lernpsychologisch gesehen kontraproduktiven Übungsbausteinen.

Zusammengefasst: Ihre Aufgabe im Rahmen der Sachanalyse besteht darin, die vielfältigen Informationen und Quellen so zu ordnen, dass eine Sachstruktur sichtbar wird. Dies können Sie z.B. in Form eines Fließtextes, mithilfe einer Mindmap oder einer Tabelle oder mithilfe von Stichpunkten angehen. Der letzte Schritt besteht dann darin, diese Sachstruktur schriftlich niederzulegen. Hilfreiche Fragen sind dabei:

- Welche Bedeutung hat der Inhalt in der Fachwissenschaft?
- Welches Teilgebiet vertritt er?
- Welche Teilgebiete sind gegebenenfalls beteiligt? Ist der Gegenstand interdisziplinärer Natur?
- Wie ist der Inhalt begrifflich zu fassen?
- Hat der Gegenstand verschiedene Sinn- oder Bedeutungsschichten?
- Wie ist sein Komplexizitätsgrad?
- Welche Elemente, Klassen, Systeme, Begriffe, Formen, Probleme, Prinzipien, Gesetze, Techniken oder Methoden sind mit ihm verbunden?
- Wofür ist der Inhalt repräsentativ bzw. exemplarisch?
- Welche Transfermöglichkeiten sind impliziert?
- Welche fachlichen Schwierigkeiten und Probleme sind mit dem Inhalt verbunden?
- Welche Inhalte müssen vorausgehen?
- Welche Inhalte folgen üblicherweise bzw. sinnvollerweise? Inwieweit ist der Inhalt in ein Curriculum eingebunden?

## 7.6 Didaktische Analyse – die begründete Auswahl der Lerninhalte

Wenn Sie sich nun über die Struktur des Themas klar geworden sind, zahlreiche Quellen herangezogen haben und sich einen Überblick verschafft haben, werden Sie bemerken, dass es unmöglich ist, all das in eine Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit hineinzupacken. Es würde die Schüler/innen erschlagen, vielleicht sogar verhindern, dass relevante Lernprozesse stattfinden. Die didaktische Analyse soll die Frage beantworten, warum *diese* Schüler/innen mit *diesen* vermuteten Interessen, Erfahrungen und Handlungszielen ausgerechnet an *diesem* Unterrichtsinhalt und mit *diesen* Methoden zu den angestrebten Lernergebnissen kommen sollen.

Sie müssen daher eine begründete Auswahl der Unterrichtsinhalte vornehmen. Dieser Prozess der Auswahl ist eine der wichtigsten Aufgaben von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In der Geschichte der Didaktik gab es schon viele Vorschläge, diese Auswahl durch Leitfragen zu unterstützen. Besonders bekannt geworden sind die Ansätze von Möller (1969), Robinsohn (1967) und Klafki (1962, erstmals 1958) – vgl. die Übersicht auf der nächsten Seite.

Möller 1969	Robinson 1967	Klafki 1958
Ist der Inhalt für ein bestimmtes Wissensgebiet bedeutsam?	Hat der Gegenstand eine herausragende Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft?	Welchen größeren bzw. allgemeineren Sinn- oder Sachzusammenhang erschließt der Inhalt (Exemplarität/Repräsentativität)?
Hat sich der Inhalt schon seit alters her bewährt?	Leistet der Inhalt Wesentliches für das Weltverstehen?	Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Gegenwart der Schüler/innen?
Ist der Inhalt nützlich?	Hat der Inhalt eine wichtige Bedeutung für spezifische Verwendungssituationen des privaten oder öffentlichen Lebens?	Worin liegt die Bedeutung des Inhalts für die Zukunft der Schüler/innen?
Ist der Inhalt für die Lernenden interessant?		Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, »anschaulich« werden kann?

Neben begrifflichen oder konzeptionellen Unterschieden gibt es auch Parallelitäten: Alle drei Ansätze setzen bei der Auswahl der Inhalte an der fachlichen Bedeutsamkeit, an der aktuellen Bedeutsamkeit für die Schüler/innen und an der antizipierten Bedeutsamkeit für die Zukunft der Schüler/innen an.

Fasst man bislang erschienene Kataloge zur Auswahl von Inhalten zusammen, erscheinen uns folgende Fragen als relevant für die didaktische Analyse in allen Fächern und Schulstufen:

- Welche Rolle spielt der Inhalt in den Lehrplänen?
- Wie wird der Inhalt in Schulbüchern behandelt? Gibt es (z.B. in der Sekundarstufe) Unterschiede zwischen einzelnen Schularten oder Klassenstufen?
- Wie wird der Inhalt in der fachdidaktischen Literatur behandelt?
- Welche (vermutete oder zu belegende) gegenwärtige Bedeutung hat der Inhalt zurzeit im Bewusstsein der Schüler/innen?
- Existiert ein aktueller Anlass für die Behandlung des Themas?
- Welche (vermutete oder zu belegende) diesbezüglichen Vorkenntnisse haben die Schüler/innen?
- Gibt es dabei Unterschiede zwischen muttersprachlichen Schüler/innen und solchen mit Migrationshintergrund? Zwischen Mädchen und Jungen? Zwischen verschiedenen sozialen Schichten?

- Was ist den Schüler/innen am Thema vermutlich neu?
- Worin liegt die (vermutete oder zu belegende) Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler/innen innerhalb der Schullaufbahn?
- Worin liegt die (vermutete oder zu belegende) Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schüler/innen außerhalb der Schullaufbahn, d.h. zum Beispiel im zukünftigen Berufs- oder Familienleben?
- Hat das Thema neben seiner fachlichen Exemplarität auch eine unterrichtliche Exemplarität?
- Welche Transfermöglichkeiten innerhalb des Fachunterrichts bietet das Thema?
- Welche fächerübergreifenden Aspekte bietet das Thema?
- Legt die Struktur des Inhalts bestimmte Schrittfolgen oder Anregungen zur Strukturierung von Unterrichtsprozessen nahe?
- Welche vermuteten Lernschwierigkeiten bringt der Inhalt mit sich?
- An welchen Punkten können die Schüler/innen aktiv werden?
- Welche Lernhilfen (z.B. Vermittlungshilfen, Arbeitshilfen, Vorlagen) können bereitgestellt werden?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte können gesetzt werden?
- Welche Ergebnisse sollten bei der Auseinandersetzung mit dem Inhalt mindestens erreicht werden?
- Sind diese Ergebnisse überprüfbar? Durch Selbstkontrolle oder Fremdkontrolle?
- Welche Hilfen stehen mir zur Vorbereitung des Unterrichts zur Verfügung (z.B. Fachliteratur, Lehrerhandbücher, Internet, Kollegium ...)?

Die didaktisch begründete Auswahl der Lerninhalte ist ein schwieriges Geschäft. Manchmal sind viele der Fragen sehr leicht zu beantworten, häufiger aber verlangen sie eine eingehende Beschäftigung und analytisches Gespür.

## 7.7 Lernziele formulieren

In direkter Verbindung mit der Sachanalyse und der didaktischen Analyse, d.h. der Auswahl der Inhalte einer Unterrichtsstunde oder -einheit steht die Formulierung von Lernzielen. Lernziele geben an, was Schüler/innen am Ende der Stunde oder Einheit mehr bzw. auch anders kennen, können, wissen oder tun sollten. Sie können sich auf Wissen, Verhalten oder Einstellungen beziehen. Lernziele geben also gewünschte Lernergebnisse an.

Dabei hat sich in der Didaktik mittlerweile durchgesetzt, zwischen »Lernziel« und »Lehrziel« zu differenzieren. Lehrziele werden von Lehrer/innen formuliert, Lernziele müssen die Schüler/innen sich erst zu Eigen machen. Beide Begriffe beschreiben also den gleichen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven. Man kann darüber streiten, ob diese Unterscheidung Sinn macht oder nicht. Wir sprechen im Folgenden der Einfachheit halber von Lernzielen.



Als Praktikant/in werden Sie sich möglicherweise fragen, warum es wichtig ist, Lernziele ausdrücklich zu formulieren. Immerhin ist doch die mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung mit einer mathematischen Formel, einem chemischen Experiment, einer historischen Quelle, einem literarischen Text oder auch einem englischen Wortfeld Ziel des Unterrichts genug. Die Formulierung von Lernzielen hat dagegen gewichtige Vorteile: Sie lenken den Blick auf das gewünschte Ergebnis des Unterrichts und stellen Anforderungen an die Stufung und methodische Gestaltung des Unterrichts. Darüber hinaus ist es mittels Lernzielen möglich, den Erfolg bzw. Misserfolg des Unterrichts relativ präzise zu überprüfen. Zusätzlich verhindern sie, Schule nur als Selbstzweck, als reine Beschäftigung zu sehen.

Andererseits sind Lernziele und vor allem ihr Erreichen im Unterricht auch nicht alles. In konkreten Unterrichtssituationen müssen jeweils mehrere Ziele angestrebt und immer synchronisiert werden. Es gibt unzählige Stunden, in denen die Lernziele nicht erreicht oder gar keine aufgestellt wurden, die aber trotzdem sehr sinnvoll liefen und bei denen die Schüler/innen trotzdem viel Wichtiges gelernt haben.

Systematisch lassen sich einerseits verschiedene Bereiche von Lernzielen grob unterscheiden:

- **Wissen/Kenntnisse**  
z.B. Deutsch: Die Schüler/innen sollen zwei wichtige Merkmale einer Kurzgeschichte kennen.
- **Verhalten**  
z.B. Technik: Die Schüler/innen sollen ein Metallstück feilen und abrunden können.
- **Einstellungen**  
z.B. Kunst: Die Schüler/innen sollen den Wert des Werkes von Picasso schätzen lernen.

Andererseits lassen sich Lernziele auf unterschiedlichen Komplexizitätsgraden bzw. Schwierigkeitsstufen formulieren. Viele Jahre war z.B. die Lernzieltaxonomie kognitiver Lernziele von Bloom u.a. (erstmalig 1956) verbreitet. Sie reicht von einfachen zu immer komplexer werdenden Lernzielen:

#### **Kenntnisse**

- Auswendiglernen (reproduzieren)
- Verstehen (in eigenen Worten wiedergeben)
- Anwendung (Anwendung zur Problemlösung)
- Analyse (Teilkomponenten und Beziehungen identifizieren)
- Synthese (neue Kombination von Teilen)
- Evaluation (Bewertung)

Eine solche Komplexitätsskala lässt sich auch für den affektiven Bereich nach dem Grad der Verinnerlichung (Aufnehmen, Reagieren, Werten, Werte ordnen) oder für

den psychomotorischen Bereich nach dem Grad der Koordination (Imitation, Manipulation, Präzision, Gliederung, Naturalisierung) formulieren.

Zum Dritten kann man ein Lernziel nach dem Grad der Zielgenauigkeit unterscheiden: Sie können sehr genau beschrieben sein (z.B. »Die Schüler/innen sollten mindestens drei Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik nennen können«) oder eher allgemein formuliert sein (z.B. »Die Schüler/innen sollen einen Bewerbungsbrief verfassen können«).

In der Fachliteratur und in den meisten Unterrichtsentwürfen im Schulpraktikum wird häufig zwischen Feinzielen, Grobzielen und Richtzielen unterschieden. Feinziele sind sehr konkret formuliert und beziehen sich auf spezielle Phasen oder Abschnitte einer Unterrichtsstunde. Grobziele oder Stundenziele besitzen ein mittleres Abstraktionsniveau und beziehen sich häufig auf eine ganze Stunde, eine Sequenz von mehreren Stunden oder eine längere Unterrichtseinheit. Richtziele sind auf einem hohen Abstraktionsniveau formuliert und geben die Richtung an, in die die jeweilige Stunde einzuordnen ist.

In enger Verbindung mit der Zielgenauigkeit eines Lernziels steht die Frage, wie konkret man die Zielerreichung beschreibt, wie man dies als Lehrer/in überprüfen kann und woran man beobachten kann, ob diese Lernziele auch wirklich erreicht wurden. Die Didaktik nennt diesen Prozess »Operationalisierung von Lehr-Lern-Zielen«.

Ein Beispiel: Sie möchten Ihren Fokus darauf richten, was die Schüler/innen im Laufe einer Sachunterrichts-Doppelstunde in einer 3. Klasse zum Thema »Gesunde Ernährung« konkret lernen. Die Lernziele der Doppelstunde könnten sein:

- Die Schüler/innen sollen wissen, dass die meisten Menschen in Deutschland zu fett, zu süß und zu salzig essen.
- Die Schüler/innen sollen wichtige Auswirkungen (individuelle bzw. gesellschaftliche) dieser ungesunden Ernährungsweise erläutern können.
- Sie sollen ihr eigenes Essverhalten mithilfe eines Arbeitsblattes grafisch darstellen.
- Sie sollen ihr eigenes Trinkverhalten anhand einer Tabelle einschätzen.
- Sie sollen mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler ein kurzes Interview zu seinem Ernährungsverhalten anhand von Leitfragen führen und der Klasse darüber berichten.
- Sie sollen in Gruppenarbeit mithilfe eines Sachtextes ein Plakat zum Thema »Gesunde Ernährung« für eine Ausstellung im Schulfoyer entwerfen.
- Sie sollen motiviert werden, sich gesünder zu ernähren.

Bei der Formulierung von Lernzielen ist es wichtig, die Lernziele des Mentors zu erkunden und zu notieren und danach zu fragen, wie das Erreichen bzw. Nichterreichen dieser Lernziele konkret zu beobachten ist. Ergebnis Ihrer Überlegungen könnte sein, die inhaltlichen Lernprozesse anhand folgender Lernziele, Kategorien bzw. Verhaltensweisen zu operationalisieren, d.h. anzugeben,

- |                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| • wer dieses Ziel                 | <i>Die Schüler/innen der Klasse 2c sollen</i> |
| • welchen Inhalts                 | <i>ihre eigenes Trinkverhalten</i>            |
| • in welcher Lernzeit             | <i>in zwanzig Minuten</i>                     |
| • unter welchen Lernbedingungen   | <i>in Partnerarbeit in ihr Heft</i>           |
| • nach welchem Gütemaßstab        | <i>wahrheitsgemäß</i>                         |
| • in welcher Form erreichen soll. | <i>in Form eines Kreisdiagramms abbilden.</i> |

Zur genauen Beobachtung nehmen wir uns jetzt nur eines, das letzte dieser oberen Lernziele heraus und fragen, an welchen Verhaltensweisen beobachtet werden kann, ob die Schüler/innen motiviert werden können, sich gesünder zu ernähren. Wir werden sehen, dass das gar nicht so einfach ist, gerade im Bereich der sozialen Dimension und der Einstellungsdimension sogar nahezu unmöglich.

#### Verhaltensweisen, die eher das Erreichen des Lernziels anzeigen

- Die Schüler/innen kennen die wichtigsten Bausteine einer gesunden Ernährung.
- Die Schüler/innen wissen, dass bei uns oft zu viel, zu fett, zu salzig gegessen wird.
- Die Schüler/innen äußern Vorsätze über ihr eigenes gesundes bzw. gesünderes Ernährungsverhalten.
- Die Schüler/innen bringen vermehrt gesunde Lebensmittel für die Pause (z.B. Vollkornbrot, Obst, Rohkost) und weniger ungesunde Lebensmittel mit.
- Die Schüler/innen berichten von Änderungen in ihren häuslichen Essgewohnheiten hin zur gesunden Ernährung.

#### Verhaltensweisen, die eher das Nicht-Erreichen des Lernziels anzeigen

- Die Schüler/innen wissen nicht, was unter gesunder Ernährung zu verstehen ist.
- Die Schüler/innen kennen nicht die grundlegenden Fehler, die in unserer Kultur beim Ernährungsverhalten gemacht werden.
- Die Schüler/innen äußern keinerlei Vorsätze über ihr eigenes gesundes bzw. gesünderes Ernährungsverhalten.
- Die Schüler/innen ernähren sich weiterhin in der Schule ungesund.
- Die Schüler/innen berichten von keinerlei Veränderungen.

Für das Schulpraktikum raten wir, im Allgemeinen pro Unterrichtsstunde ein oder zwei Grobziele sowie, soweit dies sinnvoll ist, Feinziele für jeweils unterschiedliche Phasen zu formulieren.

Hier einige Beispiele für ausgewählte Themen. Die nachfolgenden Formulierungen sind nur als Möglichkeit und Illustration gedacht und sollen nicht suggerieren, zu allen Stunden dieses Themas müssten diese Ziele eine Rolle spielen.

#### Sachunterricht, Klasse 3: Wasserverbrauch im Haushalt

##### *Richtziel*

- Die Schüler/innen sollen zu umweltbewusstem Handeln geführt werden.

*Grobziel/Stundenziel*

- Die Schüler/innen sollen verschiedene Erkundungen zum Wasserverbrauch im Haushalt anstellen.

*Feinziele*

- Die Schüler/innen sollen Vermutungen anstellen, wie viel Wasser jeder Mensch in Deutschland durchschnittlich verbraucht.
- Die Schüler/innen sollen ihren Wasserverbrauch der letzten drei Tage grafisch darstellen.
- Die Schüler/innen sollen drei Wege nennen können, im Haushalt Wasser einzusparen.

**Geschichte, Klasse 10: Das Scheitern der Weimarer Republik***Richtziel*

- Die Schüler/innen sollen historische Zusammenhänge verstehen lernen.

*Grobziel/Stundenziel*

- Die Schüler/innen sollen das Scheitern der Weimarer Republik verstehen.

*Feinziele*

- Die Schüler/innen sollen wissen, dass die Weimarer Republik von 1919 bis 1933 dauerte.
- Die Schüler/innen sollen mindestens drei Gründe für das Scheitern der Weimarer Republik nennen.
- Die Schüler/innen sollen die Rolle der Banken beim Scheitern erklären.
- Die Schüler/innen sollen Vergleiche zur heutigen gesellschaftlichen Situation in Deutschland anstellen.

**Deutsch, Klasse 8: Merkmale von Kurzgeschichten***Richtziel*

- Die Schüler/innen sollen in ihrer literarischen Kompetenz gefördert werden.

*Grobziel/Stundenziel*

- Die Schüler/innen sollen eine Kurzgeschichte erkennen können.

*Feinziele*

- Die Schüler/innen sollen mindestens drei Merkmale einer Kurzgeschichte nennen.
- Die Schüler/innen sollen eine Kurzgeschichte von einer Erzählung unterscheiden.
- Die Schüler/innen sollen einen eigenen Schluss zu einem Anfang einer Kurzgeschichte entwerfen.

Während erfahrene Lehrer/innen bei den meisten Stunden recht präzise ihre Ziele nennen können bzw. wissen, was am Ende der Stunde oder der Unterrichtseinheit stehen soll, planen gerade unerfahrene Lehrer/innen und erst recht Praktikant/innen

ihre Stunden weniger von den Zielen, sondern von möglichen Methoden her. Dies ist häufig mit Problemen verbunden, weil einerseits für die Schüler/innen nicht offensichtlich wird, wozu sie jetzt dieses oder jenes im Unterricht machen. Andererseits verführt die methodengeleitete Planung dazu, möglichst viele unterschiedliche Methoden einzusetzen und dabei zu vergessen, worum es eigentlich im Unterricht geht. Daher möchten wir Ihnen raten: Planen Sie immer von den Zielen her und bestimmen Sie erst ein mögliches Stundenziel sowie mehrere Feinziele, vor allem für die zentralen Phasen der geplanten Stunde. Dies schließt nicht aus, dass Sie im Laufe der Planung bei Ihren Zielen noch Präzisierungen oder Verallgemeinerungen vornehmen, neue Ziele mit hereinnehmen oder andere Ziele verwerfen.

## 7.8 Unterrichtsphasen konzipieren

Nachdem Sie jetzt den Inhalt des Unterrichts für sich geklärt haben, eine didaktische Auswahl im Hinblick auf eine Klassenstufe und eine konkrete Klasse getroffen haben und schließlich sich zu einigen Lernzielen entschieden haben, geht es im nächsten Schritt Ihrer Unterrichtsplanung darum, eine Grobstruktur und mögliche Phasen der Stunde zu entwerfen. Teilweise kann sich diese Phasierung aus der Sachstruktur ergeben, z.B. wenn die Teilinhalte der Stunde aufeinander aufbauen. Teilweise legt die reale Klassensituation vor Ort, d.h. zum Beispiel bestimmte Rituale des Klassenlehrers, einige Phasen fest.

Man kann bei der Wissensvermittlung grob zwischen folgenden Vorgehensarten unterscheiden:

- deduktives Vorgehen (vom Allgemeinen zum Besonderen) vs. induktives Vorgehen (vom Besonderen zum Allgemeinen),
- analytisches Vorgehen (ein Ganzes wird in seine Einzelteile zerlegt) vs. synthetisches Vorgehen (aus einzelnen Teilen wird ein Ganzes konstruiert),
- ganzheitliches Vorgehen (verschiedene Lernzugänge werden verknüpft) vs. elementhaftes Vorgehen (verschiedene Lernzugänge werden nacheinander abgearbeitet).

Jede Unterrichtsstunde besteht mehr oder weniger deutlich aus einer bestimmten Abfolge von Bausteinen. In der didaktischen Literatur wurden bis heute vor allem zwei Ansätze rezipiert. Johann Friedrich Herbart (1806) legte erstmals auf der Grundlage eines Unterrichtskonzeptes, das einen ständigen Wechsel von Vertiefung und Besinnung vorsah, ein Gliederungsschema für den Ablauf eines Denkaktes vor (»Formalstufen-Theorie«):

- Klarheit,
- Assoziation,
- System,
- Methode.

Heinrich Roth (1957) unterschied z.B. folgende Lernstufen:

- die Stufe der Motivation,
- die Stufe der Schwierigkeit,
- die Stufe der Lösung,
- die Stufe des Tuns oder Ausführens,
- die Stufe des Behaltens oder Einübens,
- die Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration.

Diese Konzepte sind eher systematisch als chronologisch zu verstehen. Zwar finden viele Unterrichtsstunden in vielen Unterrichtsfächern als Fünfschritt statt (Hinführung, Präsentation, Erarbeitung, Übung, Transfer). Dennoch gibt es zahlreiche Unterrichtskonzepte, vor allem die des offenen Unterrichts, bei denen die verschiedenen Zugangsweisen zum Unterrichtsgegenstand ineinandergreifen. Manfred Bönsch hat zu Letzterem 1996 eine flexible Artikulation des Unterrichts vorgeschlagen:

- Eingangsphase/Motivation,
- Erarbeitungsphase,
- Sicherungsphase.

Für das Schulpraktikum im Rahmen des Lehramtsstudiums ist unseres Erachtens folgende Struktur der Unterrichtsphasen gut handhabbar:

Schritte der Hinführung zum Inhalt	Schritte der Begegnung mit dem Inhalt	Schritte der Erarbeitung des Inhalts	Schritte der Einübung eines Inhalts	Schritte des Transfers eines Inhalts
Hinführung	Präsentation	Analyse	Übung	Anwendung
Motivation	Lehrervortrag	Vertiefung	Training	Bewertung/ Evaluation
Einstieg	Erlesen eines Textes	Lösungssuche	Wiederholung	Verknüpfung mit einem neuen Thema
Einleitung	Problem- darstellung	Gespräch		
Problematik- sierung	Stoff- erschließung			
Zielangabe				
Anschauung				

Eine ganz wichtige Frage beim Konzipieren einer Abfolge von Unterrichtsphasen ist, in welchen Interaktionsweisen die Schüler/innen und der Lehrer sich mit dem Unterrichtsgegenstand beschäftigen. Die Didaktik nennt diese unterrichtsorganisatorischen Art »Sozialformen«.

Systematisch lassen sich vier grobe Sozialformen unterscheiden:

- Einzelarbeit,
- Partnerarbeit,
- Gruppenarbeit,
- Plenumsarbeit.

Jede dieser Sozialformen hat gewisse Stärken und Schwächen. Vor allem stehen die Sozialformen in mehr oder weniger enger Verknüpfung mit den Unterrichtsmodulen (s.o.) und dem konkreten Unterrichtsthema. So ist es wohl sinnvoll, für eine Phase, wo möglichst unterschiedliche Lösungen erarbeitet werden sollen, zur Partner- oder Gruppenarbeit zu greifen. Um als Lehrer/in zu kontrollieren, ob alle in der Klasse eine mathematische Formel selbstständig anwenden können, ist es sinnvoll, eine Einzelarbeit einzubauen. Und ein Montag-Morgen-Kreis zum Austausch der Wochenendaktivitäten ist sinnvoll nur als Plenumsarbeit, d.h. z.B. im Stuhlkreis denkbar.

Aus Sicht der lernpsychologischen Forschung sollte jeder Unterricht einerseits Aufmerksamkeitsspannen berücksichtigen, andererseits verschiedene Zugangskanäle ansprechen. Vor diesem Hintergrund ist es häufig sinnvoll, in jeder Unterrichtsstunde einen oder mehrere Sozialformenwechsel einzuplanen. Dies sollte aber auch in der Sache, d.h. im Thema des Unterrichts, begründbar sein und Sinn machen. Nicht jeder Sozialformenwechsel ist schon an sich gut. Und nicht jede Sozialform ist an sich gut oder schlecht.

## 7.9 Methodeneinsatz wählen

Jede unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem Thema vollzieht sich in konkreten Unterrichtsformen, Techniken, Lehrweisen. Praktikablerweise spricht man von Methoden, also von Wegen des Lehrens und Lernens. Unterrichtsmethoden haben immer

- einen Zielbezug,
- einen Inhaltsbezug und
- einen Personenbezug.

Die Allgemeine Didaktik und die verschiedenen Fachdidaktiken haben bis heute vielfältige Unterrichtsmethoden, d.h. Verfahrensschritte, Aktionsformen und Unterrichtsrezepte, entwickelt, um Lehren und Lernen effektiver und humaner zu machen. Dennoch lässt sich konstatieren, dass das methodische Repertoire vieler Lehrer/innen offenbar relativ begrenzt ist. Die allgemeine und fachdidaktische Unterrichtsforschung hat mittlerweile deutlich gezeigt, dass bestimmte Unterrichtsmethoden sehr häufig, andere sehr selten und wieder andere fast gar nicht gewählt werden. Insgesamt lässt sich in allen Schulstufen, aber mit unterschiedlicher Deut-